
Directions d'établissements scolaires au Québec

Richard Charron



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4189>

DOI : 10.4000/ries.4189

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1994

Pagination : 47-58

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Richard Charron, « Directions d'établissements scolaires au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 04 | 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4189> ; DOI : 10.4000/ries.4189

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2020.

© Tous droits réservés

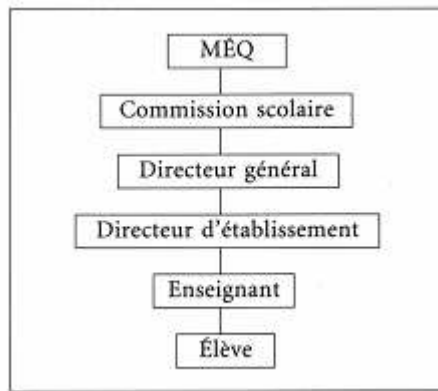
Directions d'établissements scolaires au Québec

Richard Charron

- 1 L'ensemble des agents d'éducation québécois accordent de plus en plus d'importance à l'établissement comme lieu de prise de décision en vue de l'élaboration d'un projet éducatif favorisant la réussite scolaire.
- 2 Pour comprendre la genèse de cette situation, cet article vous propose une brève description de la structure scolaire québécoise, et un survol de quelques facteurs qui ont fortement influencé l'évolution de notre ministère de l'éducation, depuis sa naissance il y a à peine trente ans.
- 3 Cet article ne traitera pas de la dimension linguistique et religieuse qui sous-tend la restructuration scolaire en cours, et qui mobilise beaucoup d'énergies dans le milieu de l'éducation. Quoique capitale, cette dimension de notre réalité scolaire influence peu, pour le moment, la gestion de l'établissement, et exigerait un traitement en profondeur auquel l'auteur ne peut s'adonner dans ces pages.
- 4 Ce texte se limitera également à la scolarité obligatoire (5-16 ans) du secteur public d'éducation.

Structure du système scolaire québécois

- 5 Pour ceux qui ne connaissent pas nos structures scolaires, le tableau ci-joint présente d'une manière très synthétique la délégation du pouvoir dans le système scolaire public québécois, au niveau de la scolarité obligatoire.
- 6 Le ministère de l'éducation délègue l'administration de l'enseignement primaire et secondaire aux commissions scolaires, qui sont dirigées par des commissaires élus par la population locale¹. La commission scolaire nomme un directeur général et des directeurs d'établissement, qui sont responsables de la gestion pédagogique et administrative des écoles.



Influences marquantes sur la gestion scolaire

- 7 Depuis 1960, la gestion scolaire québécoise a subi une évolution aussi rapide que profonde, sous l'influence de facteurs comme l'émergence d'idéaux démocratiques, les luttes syndicales des deux dernières décennies, le désir de perméabilité sociale dans l'école publique, les restrictions budgétaires depuis les dix dernières années, etc.

Idéaux démocratiques

- 8 Au début des années 60, le Québec amorce une période très mouvementée de son histoire, que l'on nommera éventuellement la « révolution tranquille ». Cette ère de transformation sociale a laissé une trace indélébile sur notre système scolaire, dont les caractéristiques ne correspondaient plus aux nouveaux idéaux démocratiques.
- 9 En effet, l'école québécoise d'alors pouvait être caractérisée comme suit :
- école secondaire terminée par seulement 17 % de la population scolaire ;
 - majorité d'écoles secondaires privées, gérées par des congrégations religieuses ;
 - programme secondaire divisé en plusieurs secteurs (général, scientifique, classique) dont le secondaire « classique » est privilégié et débouche sur l'université ; enseignement professionnel très peu développé ;
 - accès limité à l'éducation secondaire dans les régions rurales et pauvres ;
 - qualité variable des enseignements selon les types d'écoles ;
 - commissions scolaires paroissiales, trop nombreuses, et trop petites pour répondre aux besoins de plus en plus variés de la clientèle ;
 - grande importance du contenu religieux dans l'enseignement ;
 - inégalité des salaires, des conditions de travail, des compétences ;
 - enseignement : vocation plutôt que profession ;
 - responsabilités des écoles partagées entre différents ministères ; par exemple : écoles d'agriculture placées sous la responsabilité du ministère de l'agriculture.
- 10 Entre 1959 et 1969, le gouvernement du Québec entreprendra une réforme en profondeur de l'éducation québécoise, avec comme objectif principal d'augmenter l'accessibilité de l'éducation secondaire et supérieure à l'ensemble de notre jeunesse. Quelques jalons permettent d'identifier les étapes de cette nouvelle restructuration :
- 1961 Création d'une Commission d'enquête sur l'enseignement (la Commission Parent, d'après le nom de son président).

- 1963 à 1966, la Commission publie le Rapport Parent, qui propose des réformes en profondeur du système scolaire québécois.
 - 1964 Création du ministère de l'éducation (MÉQ).
 - 1965 L'« Opération 55 » est lancée, en vue de l'organisation de 55 commissions scolaires régionales pour remplacer les centaines de commissions locales.
 - 1965 Règlement numéro 1 du MÉQ; réorganisation des programmes du primaire et du secondaire.
 - 1965 Organisation des premières classes du préscolaire.
 - 1966 Règlement numéro 2 du MÉQ, qui précise les modalités d'examen et de sanction des études du primaire et du secondaire.
 - 1966 Règlement numéro 4 du MÉQ, qui crée le permis et le brevet d'enseignement.
 - 1966 Disparition de la fonction d'inspecteur d'école.
 - 1967 Le « Bill 25 » crée une convention collective provinciale.
- 11 Le MÉQ devint alors le garant de l'accessibilité et de la qualité du système éducatif dans toute la province. Durant les deux décennies suivantes, la tendance à la centralisation, à l'uniformisation des services et au contrôle de la qualité par le ministère central se poursuivait.

Luttes syndicales

- 12 Afin d'éliminer les écarts importants entre les salaires et les conditions de travail des enseignants des différentes régions de la province, le gouvernement québécois avait voulu une seule « convention collective » provinciale.
- 13 Afin d'augmenter leur pouvoir de négociation, les enseignants se sont regroupés en Front commun avec les autres employés de l'État (services sociaux, professionnels, etc.). Empreints d'une idéologie socialiste, les dirigeants syndicaux de la Centrale de l'enseignement du Québec ont considéré leurs membres comme des « travailleurs ». Leur solidarité syndicale leur a fait abandonner les orientations professionnelles de leurs membres.
- 14 Des négociations centralisées ont parfois abouti à la signature d'une « convention collective » définissant toutes les conditions de travail de tous les éducateurs de la province; en cas d'impasse, le gouvernement, à la fois employeur et législateur, a imposé, sous force de loi, un « décret tenant lieu de convention collective ». Certaines sections très mineures étaient négociées localement et devenaient la convention locale, qui s'ajoutait aux prescriptions de la convention nationale.
- 15 Les conditions de travail devenaient de plus en plus précises, de plus en plus spécialisées, et de moins en moins flexibles. Les textes à connaître et à gérer devenaient de plus en plus volumineux.

La convention collective du personnel enseignant comporte deux volets: la convention dite « nationale », qui comprend 367 pages de texte et la convention dite « locale », négociée dans chaque commission scolaire. À ma commission scolaire, la convention locale compte 120 pages de texte. Tout y est prévu dans les moindres détails, de la tâche des enseignants divisée en quatre volets, avec le nombre de minutes par jour à consacrer à chaque volet, aux modalités à suivre pour convoquer une réunion, aux définitions des catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et j'en passe [...].

J'allais oublier de mentionner que la convention collective du personnel de soutien

comporte 223 pages et la convention collective du personnel professionnel, 210 pages [...]. (Tassé, 1994).

- 16 Croyant à la nécessité d'encadrer leur personnel, plusieurs commissions scolaires se sont engagées dans un processus d'élaboration de politiques et de procédures afin d'assurer la qualité des services aux élèves, ce qui ne faisait qu'ajouter à la lourdeur et à la complexité de la gestion scolaire.

Perméabilité sociale

- 17 Entre 1977 et 1985, le gouvernement s'est livré à une importante consultation populaire sur le système d'éducation, qui a abouti à la publication du *Livre orange* contenant un *énoncé de politique* et un *plan d'action* qui a grandement influencé l'évolution du système scolaire.
- 18 D'abord, on y porte une attention toute particulière à l'enfant en difficulté d'apprentissage ou de comportement. La réforme « institutionnelle » entreprise vingt ans plus tôt avait réussi à augmenter considérablement la fréquentation scolaire. Mais l'accessibilité ne suffisait pas : il fallait offrir des services spéciaux aux élèves qui éprouvaient des difficultés.
- 19 Ensuite, le gouvernement voulait augmenter l'influence du milieu dans les écoles. Conscient que l'école était menée d'en haut, le ministère a adopté la Loi 71, « laquelle assure le renouvellement de l'école primaire et secondaire, favorise la réalisation du *projet éducatif de l'école* et assure la participation des élèves, des parents et du personnel de l'école » (Lemieux, 1992).
- 20 Le projet éducatif allait devenir un leitmotiv dans l'école québécoise, favorisant la participation de tous les acteurs dans la définition d'une vision particulière de l'éducation dans chaque établissement. Mais les contraintes administratives (ministérielles et locales), financières et syndicales rendaient la réalisation d'un véritable projet éducatif presque impossible.

Une première tentative de décentralisation : la loi 107

- 21 Après seulement une vingtaine d'années d'existence, le MÉQ a senti le besoin d'édicter une nouvelle *Loi sur l'instruction publique* (connue sous le nom de Loi 107), adoptée le 23 décembre 1988.
- 22 L'importance des premiers agents de l'éducation est soulignée par la structure même de la loi, dont les trois premiers chapitres sont consacrés à l'élève, aux parents et à l'enseignant.
- 23 Puisque cette loi définit encore aujourd'hui les structures de notre système scolaire, nous prendrons le temps d'y examiner le statut juridique de l'école, ses structures de représentation sociale et le rôle attribué au directeur d'établissement.

Statut juridique de l'établissement scolaire

- 24 L'école, aux termes de la nouvelle loi, « est un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'élève [...], [et] à collaborer au développement social et culturel

de la communauté. Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif et des autres dispositions qui régissent l'école » (art. 36).

- 25 Établie par la commission scolaire, sous l'autorité d'un directeur, au moyen d'un acte d'établissement, l'école n'a cependant pas d'autonomie légale :

Juridiquement, seule la commission a la personnalité morale comme corporation publique. En droit administratif, il faut plutôt qualifier l'école publique québécoise actuelle d'instance ou d'établissement déconcentré plutôt que décentralisé... Ses organes ont des pouvoirs qui lui sont expressément conférés par la loi (directeur, conseil d'orientation) ; elle a son budget, son personnel, ses ressources matérielles et financières, ses locaux, mais elle demeure partie intégrante de la commission scolaire. (Garant, 1992, p. 194)

Représentation sociale : Conseil d'orientation et Comité d'école

- 26 La représentation sociale au sein de l'école québécoise s'articule autour de deux structures autonomes : le Conseil d'orientation et le Comité d'école.

Le conseil d'orientation

- 27 La Loi 107 institue d'office, dans chaque école, un conseil d'orientation constitué de parents, de représentants des membres des personnels de l'école, de deux élèves du second cycle du secondaire (si l'école dispense ce niveau d'enseignement), d'un représentant du milieu choisi par lui (si le conseil d'orientation le souhaite). Les représentants des parents doivent être en nombre au moins égal au total des représentants des autres groupes. Garant (1992, p. 195) explique le poids important conféré aux représentants des parents :

Par les nouvelles fonctions exercées par le conseil d'orientation, notamment en ce qui a trait au projet éducatif. Le projet éducatif est le moyen par lequel chaque école pourra affirmer son caractère distinct et intégrer dans ses orientations les valeurs que les parents souhaitent voir véhiculées par l'école.

En outre de la détermination des orientations propres à l'école, le conseil exerce certaines attributions décisionnelles et surtout joue un important rôle consultatif. C'est lui qui, notamment, après consultation du comité d'école, adopte avec ou sans modification les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur (art. 78) [...]. Quant au rôle proprement consultatif du conseil d'orientation, l'article 80 de la loi énumère six sujets sur lesquels il doit s'exercer :

- la modification ou la révocation de l'acte d'établissement de l'école, de même que sur la demande ou le retrait de la reconnaissance confessionnelle ;
- les critères de sélection que doit établir la commission scolaire pour le choix du directeur d'école ;
- l'organisation, dans les locaux de l'école, de services sportifs ou socioculturels et de services de garde ;
- les modalités d'application du régime pédagogique ;
- l'enrichissement et l'adaptation des programmes d'études officiels.

Le comité d'école

Organe exclusivement composé de parents, un comité d'école est obligatoirement institué pour chaque école. Le directeur de l'école ou un directeur adjoint, un enseignant élu par ses pairs participe aux séances du comité d'école, sans droit de vote. Le comité a la responsabilité de promouvoir la participation des parents à l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif de l'école. La loi

énumère les sujets sur lesquels le conseil d'orientation, le directeur de l'école ou la commission scolaire, suivant le cas, doivent le consulter (Garant, 1992, p. 198-199).

Le directeur d'école

- 28 La Loi 107 a revalorisé considérablement le statut et le rôle du directeur d'école. Nommé par la commission scolaire selon les critères de sélection établis après consultation du conseil d'orientation de l'école (art. 41) et placé « sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école assure la direction pédagogique et administrative de l'école » (art. 44).
- 29 Garant (1992, p. 199-200) résume ainsi les responsabilités du chef d'établissement définies dans la Loi 107 :

Le directeur d'école voit précisées par la Loi ses nombreuses attributions essentielles à l'atteinte des objectifs de la mission de l'école : il favorise la concertation entre les parents, les élèves, le personnel et leur participation à la vie de l'école (art. 45) ; il adopte, après consultation du conseil d'orientation et du comité d'école, des mesures pour assurer la réalisation et l'évaluation des orientations (art. 46) ; il fait rapport au conseil d'orientation sur l'application de ces mesures et en transmet copie au comité d'école (art. 46) ; il établit, avec l'aide des parents et du personnel concernés, un plan d'intervention des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ; il veille à la réalisation et à l'évaluation de ce plan (art. 47) ; il choisit, après consultation des enseignants, les manuels et le matériel didactique selon les critères établis par la commission (art. 48) ; il gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chacun selon les normes et politiques de la commission, les conventions collectives et les règlements (art. 49) ; il s'assure que les enseignants qu'il affecte à l'enseignement moral et religieux satisfont aux qualifications exigées par les comités confessionnels du CSE (art. 49) ; il gère les ressources matérielles et financières de l'école et en rend compte à la commission (art. 50) ; il détermine, après consultation du conseil d'orientation, l'utilisation des locaux de l'école dans le cadre des normes de la commission, en assure l'administration et en rend compte à la commission (art. 52) ; il participe à l'élaboration des politiques, de la programmation et de la réglementation de la commission (art. 53) ; il exerce toute autre fonction ou pouvoir que lui délègue par règlement la commission (art. 54).

Les compressions budgétaires

- 30 Depuis 1980, le gouvernement réduit progressivement les budgets dans le domaine de l'éducation. Ces compressions budgétaires ont graduellement « augmenté l'écart entre les demandes sociales et les réponses de l'école ; et elles ont resserré les contrôles et accentué l'encadrement des personnes dans l'éducation » (CSÉ, 1993^b, p. 1-2).

Centralisation excessive et besoin d'un nouveau modèle de gestion de l'éducation

- 31 Malgré les intentions de redonner du pouvoir au milieu local, la Loi 107 n'a pas réussi à décentraliser la gestion de l'éducation au Québec. En effet, selon M. Guy Lessard, président de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement (FQDE) :

La loi 107 est venue amorcer un processus de changement en donnant aux directions d'écoles certains pouvoirs de gestion. Ainsi, il devenait plus clair que le

directeur, la directrice d'école devaient assurer la direction pédagogique et administrative de l'école, gérer le personnel, les ressources matérielles et financières de son école. Mais après avoir dit cela, qu'en est-il de la réalité ?

La pratique nous prouve hors de tout doute que le système actuel est rempli d'éléments qui peuvent le remettre en cause. À titre d'exemples, et le Conseil supérieur de l'éducation le souligne, les régimes pédagogiques, l'organisation du travail et les règles budgétaires sont trois champs majeurs d'activités fort contraignants (1994, p. 5).

32 En 1991-1992, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)² a senti le besoin de faire porter son rapport annuel sur la gestion de l'éducation. Le titre de ce rapport est éloquent : *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*.

33 Le CSÉ juge que la centralisation était nécessaire pour garantir la démocratisation des services éducatifs, mais qu'elle est allée trop loin :

Si les orientations éducatives d'ensemble et les grands encadrements fixés par l'État ont pu constituer des garanties essentielles pour la démocratisation des services, on peut dire que l'espace occupé progressivement par l'administration centrale, et plus précisément, la multiplication et la précision des procédures, des règles et des contrôles de tous ordres ont contribué, dans les faits, à « polluer » les pratiques de gestion dans les milieux et les encombrer de préoccupations administratives excessives qui s'avèrent maintenant autant d'obstacles à une prise en charge autonome au sein des établissements.

34 Au modèle bureaucratique dominant le système scolaire actuel, le CSÉ propose un modèle « axé sur une dynamique proprement éducative, accordant la priorité à ce qui se passe entre les enseignants et les élèves. En conséquence, il devra s'orienter vers un allègement des structures administratives, vers la réduction des niveaux hiérarchiques et vers le délestage des encadrements normatifs au profit d'un support pédagogique adéquat. »

Vers un consensus

35 Plusieurs faits récents démontrent que les agents d'éducation s'orientent progressivement vers le modèle proposé par le CSÉ.

36 À la suite d'une tournée provinciale de consultation sur la réussite scolaire, les agents d'éducation (parents, enseignants, directeurs d'établissements, gestionnaires, représentants syndicaux, etc.) avaient fait sentir au ministre de l'Éducation d'alors que, parmi les facteurs contribuant à l'échec scolaire, il fallait compter :

- la lourdeur administrative engendrée par les nombreux rapports à remplir, ce qui laisse peu de temps aux gestionnaires de se centrer sur le succès scolaire de leurs élèves³ ;
- la rigidité du régime pédagogique, qui empêche d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves ;
- la rigidité des conventions collectives, qui empêche d'adapter les ressources humaines aux besoins des élèves.

37 Les orientations mêmes du MÉQ en avaient été influencées et la FQDE, dans un effort de réflexion et de concertation sur ce thème omniprésent dans les discussions sur les orientations à donner à notre système scolaire, organisait un colloque sur la décentralisation.

38 À cette occasion, les représentants des enseignants, des chefs d'établissement et des commissions scolaires ont convenu de la pertinence de rapprocher la prise de décision

du milieu où se tiendra l'action éducative. Mais plusieurs conditions ont été exprimées, car plus d'un craint que la décentralisation des tâches ne soit pas assortie à une décentralisation correspondante des ressources financières et humaines pour effectuer le travail supplémentaire.

Évolution du modèle de gestion

- 39 Tous les facteurs qui viennent d'être énumérés ont contribué à l'évolution du modèle de gestion qui prévaut dans nos institutions primaires et secondaires.
- 40 Avant la « révolution tranquille », la direction des écoles était en grande majorité assumée par des religieux. Chaque milieu avait beaucoup plus d'autonomie dans les décisions concernant l'organisation de leurs services à la population. Mais aucune profession distincte de chef d'établissement n'existait.
- 41 Suite à la réforme du système scolaire, les administrateurs des commissions scolaires et les directions d'écoles devaient s'habituer à administrer de très grands ensembles. De plus, la promotion par matière, qui prévoyait un horaire individualisé pour chaque élève du secondaire, rendait complexe l'administration des écoles polyvalentes (Lemieux, 1992).
- 42 Plusieurs nouveaux directeurs avaient peu d'expérience en ce domaine, et ont appris leur métier « sur le tas », la formation initiale et continue n'existant pas.
- 43 L'arrivée des conventions collectives nationales ou locales pour chaque catégorie de personnel que devait gérer le chef d'établissement rendait très difficile une approche souple et créative dans la gestion des ressources humaines. Avant de prendre toute décision, le directeur devait vérifier s'il n'enfreignait pas l'une des centaines de dispositions de la convention.
- 44 De plus, lors des grèves qui ont marqué les luttes de pouvoir dans la fonction publique, le directeur devenait le représentant local de l'autorité. Chaque conflit national menaçait le climat de travail, et divisait l'équipe-école.
- 45 L'influence grandissante des parents compliquait aussi la gestion scolaire. L'application des dispositions contenues dans la Loi 107 a laissé place à des interprétations très divergentes dans certains milieux, de sorte qu'une lutte de pouvoir s'est engagée entre les divers agents d'éducation. À juste titre, les parents voulaient avoir leur mot à dire dans la gestion de l'éducation de leurs enfants. Mais certains ont voulu outrepasser les droits accordés par la Loi 107, de sorte que les enseignants et les directeurs se sont sentis menacés. Le directeur devait souvent agir en médiateur, pour clarifier les droits et devoirs de chacun, et pour assurer la cohésion de l'ensemble.
- 46 Le devoir de consultation, inscrit dans la loi même, rendait toute décision rapide très difficile, et tout changement d'orientation presque impossible.
- 47 De plus en plus conscients de leur pouvoir sur le système, certains parents insatisfaits de leur école ont réussi à obtenir des privilèges spéciaux pour leurs enfants en faisant appel directement au directeur général, au commissaire de leur quartier ou directement au ministre de l'éducation. Dans certains milieux, les règles du jeu sont claires et l'on s'y conforme. Dans d'autres, il suffit qu'un parent se plaigne pour que l'administration scolaire tremble et cède aux pressions.

- 48 Les restrictions budgétaires ont diminué les marges de manœuvre des chefs d'établissements. L'argent disponible a diminué, réduisant les possibilités de gestion créative.
- 49 Avec la loi 107, le directeur est devenu la cheville ouvrière du système scolaire. Selon Garant (1992, p. 200), « la loi définit adéquatement son rôle irremplaçable entre les instances administratives supérieures et le milieu, qu'il s'agisse des agents essentiels que sont les enseignants, les organes vitaux de l'école que sont le conseil d'orientation et le comité d'école. » Mais les responsabilités dévolues au chef d'établissement sont toujours encadrées par les règlements du ministère et de la commission scolaire. Ces restrictions provoquent chez certains intervenants une vision très négative de l'autonomie dont jouit le chef d'établissement :
- Bref, au Québec, vous œuvrez dans un univers de normes sur lesquelles vous n'avez que peu ou pas d'influence... Dans la pratique, on s'attend d'abord à ce que les normes soient respectées. Dans la « vraie vie », comme on dit chez nous, le directeur doit d'abord être un bon et fidèle applicateur des normes venant d'en haut, et pour le reste, on verra s'il reste du temps (Tasé, 1994, p. 18).
- 50 Chaque commission scolaire, et plus précisément chaque directeur général a une influence certaine sur la gestion de ses écoles. La Loi 107 stipule que le directeur gère les ressources matérielles et le personnel de l'école... « En appliquant les normes ou autres décisions de la commission scolaire ». Certaines commissions ont élaboré une quantité impressionnante de politiques et procédures pour préciser chaque aspect de la gestion scolaire.
- 51 Cet encadrement serré, qualifié d'« étranglement » par la présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec, offre cependant l'avantage de la sécurité. Lorsqu'un problème se présente, le directeur n'a qu'à consulter son manuel de gestion qui, tel un livre de recettes, lui indique la procédure acceptée par la commission scolaire pour régler ce type de problème. Le gestionnaire peut toujours justifier sa décision par un appel aux procédures et aux règlements.
- 52 Évidemment, cette façon de gérer s'adapte bien à une situation stable. Mais nos écoles gravitent dans un milieu tellement changeant qu'il vaut mieux tabler sur le jugement et les valeurs des directeurs que sur la définition de solutions à tous les problèmes.
- 53 D'une façon paradoxale, l'encadrement rigide du ministère et des commissions scolaires s'élaborait en même temps que s'accroissait la compétence des gestionnaires de l'éducation. Le CSÉ (1993a) constate en effet que la centralisation bureaucratique n'a pas eu que des effets négatifs. Les gestionnaires québécois ont acquis une certaine maturité en matière de planification, d'organisation et de prise de décision.
- 54 Les chefs d'établissements, regroupés en trois organisations professionnelles, réclament de plus en plus une autonomie professionnelle qui leur est due de par leur compétence.
- 55 La formation continue des directrices et directeurs d'écoles primaires et secondaires est une réalité depuis plusieurs années. Les efforts des chefs d'établissements pour obtenir une formation initiale de qualité viennent d'aboutir dans de nouveaux programmes universitaires, où chaque nouveau membre pourra acquérir les compétences nécessaires à la gestion complexe de nos établissements⁴.

*

**

- 56 L'ensemble des agents d'éducation au Québec s'entendent sur le besoin de situer la prise de décision et la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action, soit dans l'établissement.
- 57 On ne peut qu'applaudir cette orientation mais les structures n'ont pas encore incarné ce consensus. Et même lorsque les règlements auront prescrit de nouvelles pratiques, l'adaptation de la pratique au nouveau paradigme prendra certainement plusieurs années. En quelque sorte, le chef d'établissement au Québec se retrouve dans la situation décrite par Jean-Marie Puslecki au sujet du chef d'établissement français :
- ...Comme chacun le sait, un cadre réglementaire ne suffit pas, à lui seul, à changer les habitudes, les mentalités des usagers et encore moins les comportements dans une organisation aussi lourde que celle de notre ministère de l'Éducation nationale [...] Ainsi, tout chef d'établissement se trouve-t-il aujourd'hui confronté, dans son travail quotidien, au conflit créé par l'antagonisme de deux logiques organisationnelles différentes, l'une marquée par le modèle bureaucratique, caractérisée notamment par la gestion nationale des personnels et des syndicats très puissants, l'autre s'appuyant sur les structures participatives et la notion d'autonomie, imposant peu à peu un nouveau style de « management » nécessaire à la redynamisation des personnels.
- 58 C'est sans doute la compétence du chef d'établissement qui provoquera la confiance nécessaire à l'implantation du nouveau modèle de gestion souhaité par le milieu éducatif québécois.

BIBLIOGRAPHIE

Conseil supérieur de l'Éducation (1993^a), « La gestion de l'Éducation : nécessité d'un autre modèle », *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Les Publications du Québec, 56 p.

Conseil supérieur de l'Éducation (1993^b), « La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle », *Bulletin d'information Conseil Éducation*, volume 14, numéro 2, mai 1993, direction des communications du Conseil supérieur de l'Éducation, Québec.

DROUIN D. (1994), « Notes pour une intervention de la présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) », colloque sur la décentralisation, 24 mars 1994.

FRÉCHETTE G. (1994), « La formation des directions : nouveaux paramètres », *La revue des échanges de l'AFIDES*, septembre 1994.

GARANT P., *Droit scolaire*, Les Éditions Yvon Blais Inc., Cowansville, Qc.

LEMIEUX A. (coord.), *L'organisation de l'Éducation au Québec*, Éditions Agence d'Arc, Laval (Québec).

- LESSARD G. (1994), Discours d'ouverture, colloque sur la Décentralisation organisé par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), 24-25 mars 1994.
- MARCEAU R. (1993), « Trois enjeux majeurs pour la direction d'école », conférence présentée à la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, Québec, 5 novembre 1993.
- Ministère de l'éducation du Québec (1979), *Énoncé de politique et plan d'action pour l'enseignement primaire et secondaire*.
- PAGÉ M., *Notre force d'avenir : l'éducation*. Orientations 1991-1993, ministère de l'éducation du Québec.
- PUSLECKI J.-M (1989), « À la recherche d'une formation pour un nouveau métier », *La Revue des Échanges*, n° 21, juin 1989, p. 2-3.
- RICHARD M. (1994), *Pourquoi décentraliser en éducation ?*, notes pour l'allocation de la 1^{re} vice-présidente de la Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ) au colloque de la FQDE, 24 mars 1994.
- TASSÉ G. (1994), « Le choc des valeurs : dans la tête du chef d'établissement ? », *La revue des échanges de l'AFIDES*, n° 40, mars 1994, p. 17-21.

NOTES

1. Au Québec, la gestion scolaire est indépendante de la gestion municipale. Contrairement aux communes en France, les municipalités québécoises n'ont aucun rôle dans la gestion des écoles.
2. Né en même temps et par la même loi que le MÉQ, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) est un organisme de réflexion sur les orientations du système scolaire, qui produit des études et un rapport annuel sur « l'état et les besoins de l'éducation ».
3. LE FCSQ a dénombré, en un an, 757 communications en provenance du MÉQ vers les commissions scolaires, de quoi occuper une bonne partie du temps des gestionnaires (CSÉ, 1992 p. 17).
4. Voir à ce sujet Fréchette Gaston (1994), « La formation initiale des directeurs : nouveaux paramètres », *La revue des Échanges de l'AFIDES* (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires), n° 42, septembre 1994.

INDEX

Index géographique : Québec, Canada

Mots-clés : chef d'établissement, décentralisation, établissement d'enseignement, système scolaire

AUTEUR

RICHARD CHARRON

Secrétaire général de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), Québec, Canada